

INVOCACIÓN DEL VÉRTIGO: PENSAR DE OTRA MANERA*

Dr. Miguel Fernández Membrive**

* Conferencia sustentada en la librería del Fondo de Cultura Económica, Guadalajara, 19.04.06

** Doctor en filosofía por la Universidad de Barcelona. Profesor del Centro de Formación Humana y del Departamento de Filosofía y Humanidades del Iteso. Investigador en torno a Richard Rorty, membrive@iteso.mx

1. Contexto e introducción

Cuando a finales del pasado 2005 el equipo Filosofía en el Fondo, organizador de este ciclo de conferencias, se decantó porque filosofía y educación fuera el marco temático de las conferencias de este año 2006, surgieron algunas interrogantes muy generales que de alguna manera sirvieron de pauta para la ulterior propuesta de conferencias y conferencistas. Algunas de estas interrogantes, por ejemplo, fueron las siguientes: ¿Qué relación guarda y ha guardado históricamente este binomio? ¿Cuál podría ser hoy la aportación de la filosofía en los procesos de formación escolar? ¿Qué podría decirse desde la filosofía sobre las políticas y tendencias educativas del México actual?, etc.

Estas primeras interrogantes efectivamente sólo cumplían un papel de pautas generales para orientar las propuestas y el contenido de las conferencias que vendrían, y con ello quiero decir que no era necesario que todas las preguntas se abordaran en cada una de las conferencias, ni tampoco que se seleccionaran y se abordaran alguna o algunas de ellas exactamente como en un principio se habían formulado.

El sentido de mencionarles esto, no es otro que enmarcar un tanto más lo que diré en esta charla. De esas varias preguntas que originalmente se formularon al interior del equipo Filosofía en el Fondo, personalmente me siento más cómodo con dos de ellas: con la pregunta sobre qué podría aportar la filosofía en los procesos de formación escolar y con la cuestión de qué podría decirse desde la filosofía sobre las políticas y tendencias educativas del México actual. No obstante, no recogeré en esta charla ninguna de estas dos preguntas exactamente bajo estas formulaciones, sino que me ocuparé, matizándola, sobre todo de esa pregunta por las aportaciones de la filosofía y, sólo a modo de introducción, algo diré también sobre por qué me interesa esta pregunta, con lo cual estaré confesando una inquietud que poco a poco se me ha ido generando por experiencias relacionadas precisamente con esa segunda cuestión, la que remite al panorama educativo en el México actual.

El modo en que matizo, pues, la pregunta por las posibles aportaciones de la filosofía en el ámbito de la educación escolar, es el siguiente: [me pregunto] *¿Podría hacerse presente la filosofía*, entendida como actividad, como actividad filosófica, en los procesos de educación escolar (aclaro que pienso, más que nada, en educación superior, y no exclusivamente en licenciaturas en filosofía)? De ser o de no ser así, ¿hasta dónde podría ser efectivamente esta actividad una *paideia*, esto es, una práctica modelada *en y por* un proceso educativo? En esta charla intentaré primero pronunciarme sobre qué me gustaría entender por actividad filosófica, para en un segundo momento ensayar algún tipo de respuesta a esa otra pregunta sobre las posibilidades educativas de esta actividad; si bien este ensayo de respuesta ya se irá asomando

desde el principio. Antes, como había adelantado, quisiera hacer, a manera de introducción, una confesión de las inquietudes que poco a poco me han ido incentivando el interés por este tipo de cuestiones.

Recordarán que la primera conferencia de este mismo ciclo, a cargo de Gabriel Morales, llevaba por título “Claoroscuros de la formación en competencias profesionales”. Pues bien, obviamente por algo Gabriel Morales puso el foco en esta apuesta educativa. Sin que este modelo de educación escolar, como bien dijo Gabriel en su conferencia, represente en esencia novedad alguna (los rasgos más básicos de su estructura y lógica, por ejemplo, ya están implícitos en el modo en que se aprenden muchos oficios, como el de pescador), también es cierto que ha ido ganado terreno internacional en las últimas décadas y que en México hoy por hoy muchas universidades públicas y privadas están tratando de interpretarlo, discutirlo e impulsarlo¹.

Este modelo, tanto en otros países del mundo como en México, emerge como un intento de responder a las necesidades derivadas del mundo del trabajo; es, en este sentido, un hijo de las inercias del neoliberalismo económico, y un hijo robustecido en gran medida a la sombra de la expansión del fenómeno globalizador. Es por ello que a la fecha muchas instituciones educativas en México, sobre todo en educación media superior, pero también en educación superior, siguen considerando que la principal validez de este modelo estriba precisamente en su capacidad para hacer de puente entre las instituciones escolares y el sector productivo, en otras palabras, y en el caso específico de la educación superior, en su potencial para formar profesionales mejor capacitados para responder a las exigencias reales del ejercicio de la profesión.

Pero esta versión o este tipo de asunción de la educación basada en competencias, también ha sido fuertemente criticada y acusada de reduccionista por muchas otras instituciones mexicanas de educación superior, sobre todo por aquéllas con un más marcado énfasis humanista en su oferta formativa; muchas de estas universidades no han rechazado los rasgos más generales del modelo, pero sí han tratado de imprimirle un sello menos técnico o, si se quiere, más integral, cosa que en ocasiones ha afectado tanto a la definición del término competencia como a las competencias mismas que estas instituciones desean impulsar; muchas de éstas -competencias- con más acento en el compromiso social y en la solidaridad que en la productividad y la eficacia; y precisamente desde estos horizontes menos estrechos o más humanistas es que se habla, por ejemplo, de “competencias profesionales” o “de competencias integrales”, en lugar de hablar de competencias exclusivamente laborales.

Sobre el *quid* de este modelo, no quisiera repetir muchas cosas que Gabriel ya dijo en su conferencia, así que más bien me limitaré a compartir la descripción del enfoque basado en competencias que en 1996 daba la UNESCO para luego pasar directamente a compartir un par de observaciones que estarán presentes como telón de fondo en el resto de mi conferencia.

La UNESCO, pues, ha definido de esta manera el enfoque de educación basada en competencias: “estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada (...) se basan en el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción. Incorporan la ética y los valores”². Ésta es una descripción bastante estándar del perfil menos estrecho o reduccionista del modelo; en otras descripciones semejantes, por ejemplo, se sustituye el término “capacidades” por el término “habilidades”, y a veces, también

¹ Para una más amplia observación de los antecedentes del modelo de educación en competencias en Europa y Norteamérica, y para mayor contexto sobre su implantación en México, puede verse Ileana Rojas Moreno, “La educación basada en competencias como un nuevo modelo de formación profesional en México”, Pensamiento universitario, No 91, México, 2000, pp. 45-75.

² Descripción citada por Margarita Tinoco, “Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior”: *Anúies*, DIDAC, No 31, México, 2001, p. 30.

en la misma descripción, se subraya uno de los principales atributos de las competencias: el de ser transferibles a diversas situaciones o contextos problemáticos³.

A partir de una interpretación o descripción del enfoque como ésta de la UNESCO, digamos que pueden formularse y definirse ya competencias específicas, indicadores de desempeño de esas competencias y también rúbricas para reconocer *grados* de cumplimiento en los indicadores de desempeño; esto último, más que nada, en aras a la evaluación. Éste es más o menos el proceso - no tan simple como aquí lo menciono- en el que entran las instituciones educativas que apuestan por el modelo a través de sus *currículums* y de cada una de las asignaturas que los componen.

Tras esta somera descripción del modelo, quisiera pasar entonces a las dos observaciones que me interesa hacer sobre el mismo. Pero antes quisiera aclarar que las observaciones que haré no pretenden ser categóricas, sino que sobre todo hacen eco de dudas o inquietudes que se me han ido removiendo por experiencias, incipientes aún, de acercamiento a la comprensión y al ejercicio práctico del modelo.

Especialmente me inquieta esta propuesta por dos cosas: por su exaltación del “saber hacer” y por lo que, me parece, pudiera ser un efecto de este cariz pragmático: su aliento más a la reproducción del conocimiento que a la recreación o innovación del mismo.

Primeramente, diré algo sobre ese énfasis en el “saber-hacer”. Ultimadamente las competencias, con todos los elementos que articulan -conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.-, constituyen herramientas para la acción, para hacer algo; y no sólo para hacer algo, sino también para hacer algo de manera adecuada o efectiva en uno o varios contextos dados. En este sentido creo que no sería descabellado afirmar que todos esos elementos que las competencias conciertan se articulan como un saber en *pro* de la acción; en definitiva, un “saber-hacer” más o menos flexible, según como se asuma el modelo. Ahora bien, yo no discuto que cualquier sujeto con el privilegio de estudiar una carrera profesional en una institución escolar, universitaria, tenga a su vez el derecho de esperar que ésta le proporcione toda la gama de *competencias profesionales* requeridas para el ulterior ejercicio de la carrera en cuestión; pero, aunque no discuta esto, sí me preocupa también que esta tónica pragmática tienda a absolutizarse, esto es, que la acción o la resolución de problemas de índole práctica (no sólo en el mundo del trabajo) hagan de principales orientadores de la oferta educativa de una institución de educación superior.

Me parece que en cuanto se asume tal cosa como principio rector absoluto, o sea, la resolución de tareas o problemas de índole práctica, a su vez se corre el riesgo de desdeñar el conocimiento o las investigaciones que no necesariamente tienen un efecto directo en la acción, esto es, de minusvalorar cualquier tipo de indagación sin potencial para instruir “de manera directa o inmediata” acerca de cómo se hace algo o de cómo se resuelven *x* problemas prácticos. Aunque, efectivamente, la acción fuera o tuviera que ser siempre el último destino del conocimiento, subordinar la elaboración o el aprendizaje de éste a efectos directos o inmediatos en el ejercicio práctico, considero que no es más que una reducción forzada de sus posibilidades; inclusive una limitación capaz de transferirse a las prácticas mismas. Es como si dijéramos: “sólo tenemos que saber lo que nos sirva para resolver lo que “ahora”, desde nuestro horizonte actual, podemos reconocer como una necesidad práctica. Creo, pues, que la dimensión de la acción es muy importante, pero también que sería un grave error endiosarla, esto es, subordinar o acercar demasiado la oferta educativa superior a este principio pragmático.

Pero también decía que de este modelo de educación con base en competencias me inquieta por algo que, me parece, pudiera ser un efecto derivado de ese pragmatismo que exalta. Me refiero a

³ Una universidad de prominente orientación humanística, como La Iberoamericana (Sta. Fe), en el año 2002 optaba, por ejemplo, por esta descripción general de competencia: “la interacción de un conjunto estructurado de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios, que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos” (Consejo Académico del SEUIA. Marco conceptual para la revisión curricular del SEUIA. Noviembre 2002).

que, por más transferibles que sean las competencias, transferibles a diversos contextos, a mi modo de ver no dejan de proponerse como esos *esquemas operativos que conviene reproducir o integrar en la propia vida* para, como dije, poder afrontar de manera cabal una tarea, un problema práctico o una familia de problemas prácticos.

Considero que cuando sólo hay en juego conocimientos, o por lo menos cuando son éstos los que tienen mayor relieve en un proceso educativo, se determina o se sesga menos lo que cualquier sujeto pretenda hacer con ellos; pero cuando además de conocimientos intervienen otros factores como habilidades, actitudes, valores, etc., y cuando todo estas operaciones articuladas a los conocimientos se presumen como las “más adecuadas” para hacer algo -en el caso de las competencias, algo práctico-, creo que implícitamente se invita más al desarrollo y a la reproducción de eso mismo, de esos conocimientos y de esas operaciones, que a otras intenciones, como pudieran ser, por ejemplo, la *transformación* de esos conocimientos u operaciones o la *exploración de posibilidades diferentes* a éstas que ya conocemos. No quiero decir que en un proceso educativo la reproducción en el sentido referido, es decir, la reproducción de lo que ya sabemos o sabemos hacer los educadores, no sea indispensable; sería absurdo afirmar algo así; pero sí me preocupa que tal cosa pese tanto que desaliente los impulsos cuestionadores, transformadores o de innovación en lo que a “saber”, simplemente, o a “saber-hacer”, se refiere.

Es obvio que las competencias a desarrollar nunca las deciden los educandos. Partiendo, por ejemplo, de esta premisa (ciertamente no exclusiva del enfoque de competencias), yo me he preguntado si podría un educando, en el marco de un proceso educativo escolar, cuestionar la validez de una competencia que se le propone o proponer su transformación o sustitución. Lo que me pregunto en el fondo no es si los educandos podrían rebelarse, sino más bien si como educadores también les damos algún recurso para esto, para considerar que quizá no sólo hay que digerir o incorporar lo que se les ofrece. Todavía no tengo una respuesta de la que esté plenamente seguro para esta pregunta; éste es un asunto que, confieso, no veo todavía muy claro; pero sí me inclino a preocuparme por que no sea así, por que el enfoque de competencias sólo invoque la reproducción de lo que ya sabe o se saber hacer, cosa que además, cuando adquiere una dimensión normativa, cuando deviene un “deber-saber” o “deber saber-hacer”, y de esto tiene una fuerte carga el modelo, siempre es decidida por alguien (por alguien que no es el educando). Como dije antes, a estas observaciones de momento sólo les concedo estatus de preocupaciones: de inquietudes ancladas en mi propia experiencia como docente y, por lo tanto, como educador. Pero eso no quiere decir que no me las tome en serio como preocupaciones; tan es así que por ellas quise participar en este ciclo de conferencias y también por ellas llegué a preguntarme si podía hacerse presente la filosofía, entendida como actividad, como actividad filosófica, en el marco de un proceso educativo escolarizado; y también si esta actividad filosófica, en caso de resultar afirmativa la primera respuesta, podía ser considerada una *paideia*. [Y bueno] La relación entre estas últimas preguntas que, como había adelantado, asumo como ejes de esta conferencia, y las preocupaciones que acabo de plantear sobre el modelo de educación con base en competencias, finalmente descansa sobre la intuición de que la filosofía, precisamente, pudiera ser la actividad antitética de los procesos educativos meramente reproductivos.

Pasaré ya a ocuparme de esas cuestiones centrales que asumo como orientadoras de esta charla. Pero antes quisiera hacer sólo una última aclaración que considero necesaria. De algún modo ya la había insinuado al principio: no me estoy preguntando por la pertinencia de impulsar y fortalecer la carrera de filosofía en las instituciones que gestionan la educación superior, y tampoco por la relevancia de que en el plan de estudios de cualquier carrera se incluya la asignatura de filosofía u otras asignaturas típicamente filosóficas; en las preguntas que elegí abordar no estoy aplicando el término filosofía exclusiva o restringidamente a lo que hacen o podrían hacer los filósofos de profesión, sino que estoy explorando un significado de filosofía

mucho más amplio, aplicable, me parece, a cualquier disciplina y a cualquier profesión, incluida la filosofía.

2. ¿Qué podría aportar la filosofía a un proceso educativo?

Considero que la principal contribución de la filosofía en un proceso educativo pudiera ser *hacerse presente como un pensar de otra manera*, lo cual arrastraría una invitación a determinada resistencia o rebeldía contra lo dado, contra lo que ya es, se sabe, se sabe- hacer o se tiene por legítimo de alguna manera -en el terreno del discurso o en el de las prácticas sociales. Esto que arrastraría la actividad filosófica, la invitación o provocación a pensar otra manera, sin embargo sería diferente, por ejemplo, a un enseñar a pensar adecuadamente (a algo así como lo que a veces se entiende como desarrollo habilidades o competencias de pensamiento). La principal diferencia sería que invitar a pensar de otra manera, en contraste con enseñar a pensar bien o adecuadamente, no arrastraría el supuesto, es más, no podría arrastrarlo, de que se sabe con absoluta certeza lo que significa pensar, o lo que es digno de ser pensado. No obstante, como usaré mucho el verbo pensar en el resto de esta conferencia, para evitar este último supuesto y a la vez mantener un mínimo control del lenguaje diré que por pensar podrán entenderse muchas maneras de imaginar y plantear problemas de índole teórica o práctica y también múltiples modos de ensayar la solución de los mismos, además de todas los referentes simbólicos involucrados en estos procesos.

Desde esa clave, “pensar de otra manera”, me siento muy allegado en las ideas que hoy me interesa sugerir, a Michel Foucault, quien en uno de sus últimos trabajos formula la siguiente cuestión sobre el sentido del pensamiento filosófico:

“Pero, ¿qué es pues hoy la filosofía – quiero decir la actividad filosófica- sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste (en lugar de legitimar lo que ya se sabe) en proponerse saber cómo y hasta qué punto sería posible pensar de otro modo?”⁴.

Resulta claro que lo que Foucault quiere entender por actividad filosófica, muy cercano también al temple que animó muchos trabajos del instituto de Frankfurt⁵, dista mucho de un puro episodio de adiestramiento en la repetición de lo mismo, por legítimo o útil que esto mismo pueda ser. El principal reclamo del pensador francés (y de por sí es provocador que en el pasaje que he citado Foucault lo diga con un estilo tentativo) es la posibilidad de explorar alternativas frente a lo instaurado, de dar un paso más allá o en otra dirección de lo que ya goza de este estatus.

Sin perder de vista esta estela, Miguel Morey, investigador de la Universidad de Barcelona y especialista en la obra de Michel Foucault, ha interpretado que éste exactamente ha sido el estilo de los diversos análisis del pensador francés desde sus más tempranos escritos. Según el filósofo catalán, el talante analítico de Foucault, pero también su concepción de lo que atañe a la actividad filosófica, oscila entre dos nociones (o recursos) capitales: “decir el presente” y “pensar de otro modo”. Quiero detenerme un momento aquí, porque ciertamente esta interpretación del estilo filosófico de Foucault que hace Miguel Morey me parece altamente inspiradora y en ella encuentro casi todo lo que me gustaría señalar, extrapolándolo un poco, acerca del papel que

⁴ Michel Foucault, *L'usage des plaisirs, Histoire de la sexualité* (3 Vols.), 2 Vol, Paris, Gallimard, 1984.

⁵ Puede verse, por ejemplo, la resonancia de estas preguntas en la crítica que Herbert Marcuse dirigió a la filosofía analítica en *One-Dimensional Man: Studies on the ideology of advanced industrial society*, Boston, EUA Beacon Press, 1968.

podiera jugar la filosofía en un situación educativa; y también sobre cómo, quizá, pudiera contrastar esta contribución con un proceso de formación escolar de afán exclusivamente reproductivo.

Decía que para Miguel Morey las nociones o recursos capitales del estilo analítico de Foucault son “decir el presente” y “pensar de otro modo”. ¿Qué significa esto? De entrada, el filósofo catalán señala que se trata de nociones interdependientes, y que ambas quedan inscritas en la “crítica de lo normal”, esto es, trazan el esquema más general de los trabajos de Foucault. Enseguida, Morey caracteriza de esta manera, un tanto abstracta, a ambas nociones: “En primer lugar se trata ciertamente de un decir, de decir la verdad de la *parrhesia*, un decir cuya condición de posibilidad es ese de otro modo, en ruptura con la normalidad del decir de la *doxa*, un decir de lo que se dice y contra lo que se dice, contra lo que hay que decir, un decir que busca su posibilidad en el otro modo de la *doxa*. Bien pudiera ser que ese de otro modo sólo sea posible en el movimiento que penetra el volumen oscuro de los decires recibidos, como un rayo en medio del cielo negro”⁶.

Si parafraseo a Morey, tratando de ser un poco menos poético que él, creo que quiere decir es esto: en cada uno de sus objetos de análisis (locura, enfermedad, hombre, sexualidad), lo que Foucault hace es penetrar en el discurso presente sobre dicho objeto, discurso instalado como legítimo, y, tras un meticuloso trabajo genealógico (aunque esto último no lo dice aquí Morey), problematizarlo hasta decirlo de otra manera, hasta narrarlo en otra historia –si se me permite la expresión. No obstante, aunque muchas veces parezca suponerla, no sé si Foucault admitiría una distinción entre *alethéia* (verdad) y *doxa* (opinión) como la que le achaca Morey en el pasaje citado. Creo que para el pensador francés la nueva manera de hablar no es *necesariamente* más veraz que la vieja manera de hablar o de concebir algo: la nueva manera de hablar es simplemente un ensayo diverso, pero un ensayo rigurosamente elaborado y, sobre todo, bien dispuesto a ponerse a prueba a través de la confrontación con el discurso normalizado -y normalizador- o mediante la resistencia al mismo (y es sabido que Foucault llevó esta resistencia inclusive al terreno del activismo). En suma, el pensador francés ejerce la tarea filosófica socavando lo “normal”, lo que se tiene por “normal”, en el mismo haz en que lo dice, lo piensa, de otra manera.

Ahora bien, que éste pueda ser el estilo filosófico de Foucault no me parece que sea cuestión demasiado ruidosa; es más, que éste pueda ser el estilo filosófico de cualquiera de nosotros tampoco se me antoja demasiado inverosímil. Lo que sí me parece altamente espinoso y polémico es que nos podamos plantear, de forma deliberada, esa posibilidad de educar o de ser educados en otra manera de pensar. ¿Cómo podría educarse para lo que *aún no es* o para lo que *aún no sabemos cómo es* o para *aquello de lo que aún no tenemos noticia alguna*?

Hay en esta última dificultad algo similar a lo que se ha discutido sobre el sentido de las metáforas desde algunas trincheras de la filosofía del lenguaje contemporánea. Richard Rorty, por ejemplo, estirando las teorías de la comunicación y de la metáfora de Donald Davidson, ha llegado a plantear que la historia de las prácticas, instituciones y discursos humanos, en una palabra, la historia de la cultura, es descriptible como la historia de la dialéctica entre los usos metafóricos y los usos literales del lenguaje. Enunciados o discursos de cualquier índole, son, desde esta óptica, por decirlo ahora en términos de Nietzsche, o bien metáforas vivas, o bien “ilusiones que se ha olvidado que lo son, metáforas ya utilizadas que han perdido su fuerza sensible, monedas que han perdido su imagen y que ahora entran en consideración como metal, no como tales monedas”⁷. Es así porque la única diferencia entre el lenguaje literal y el lenguaje

⁶ Miguel Morey, “El estilo filosófico de Michel Foucault”, en *Foucault, Filósofo*, Gedisa, Barcelona, 1995, p.117.

⁷ Friedrich Nietzsche, *Verdad y mentira en sentido extramoral*, en *Sobre Verdad y mentira*, Tecnos, Madrid, 1998, p. 25.

metafórico consiste en el grado de aceptación y uso social de los enunciados en cuestión. Lo literal hace referencia a un uso habitual del lenguaje, a un uso normalizado en una determinada cultura; por su parte, lo metafórico representa la intempestiva novedad, la sorpresiva emergencia de un uso inhabitual del lenguaje. Cuando lo que en algún momento fue una metáfora ha devenido familiar, nos hallamos ante un uso literal del lenguaje, de cara a una metáfora que ha perdido ya su brillo original. Ésta es, pues, la dialéctica de la cultura según Rorty: de lo metafórico a lo literal y desde lo literal a la ruptura metafórica. Pero precisamente por ese carácter sorpresivo e inhabitual de la metáfora, el intelectual norteamericano sugiere que el proceso de creación de ésta resulta oscuro y misterioso -a veces Rorty lo califica de azaroso: no podemos conocer cómo se construyen y funcionan las metáforas porque, si lo conociéramos, diría Rorty, sería precisamente porque las estaríamos tratando como lo que no son, esto es, como a lenguaje habitual o literal. No sorprenden, por lo mismo, estas palabras suyas: [Preguntar] “¿cómo funcionan las metáforas? es como preguntar ¿cómo funciona el genio? Si lo supiéramos, el genio sería superfluo”⁸. Y obviamente si no es asequible el procedimiento que hace a un genio operar como genio, tampoco lo es el educar en la genialidad; y lo mismo valga para la posibilidad de formar para la creación metafórica.

Sirva la referencia a este modo de concebir la metáfora sólo como ilustración analógica del problema que vengo planteando. ¿Cómo podríamos, pues, en tanto educadores, educar o formar para pensar de otra manera? ¿Podríamos hacerlo sin meramente reproducir lo que nosotros mismos hemos aprendido? ¿No estaríamos finalmente sólo ofreciendo a los educandos (o escolares) nuestro propio lenguaje literal: las normas, reglas, procedimientos, competencias o contenidos que a nosotros mismos se nos han ofrecido o inculcado en nuestros procesos de formación social y profesional? El problema no es menor y, por más deseable y atractiva que a mí me parezca esta idea de educar en pensar de otra manera, me parece que no dispongo más que de algunas señales que aún distan mucho de parecerse a respuestas contundentes sobre el asunto. Así precisamente, como la colocación de algunas señales sugerentes para seguir pensando, me gustaría que fuera recibido todo lo que diga de aquí en adelante.

El propio Miguel Morey -antes referido en su interpretación de Foucault- apunta lo siguiente en relación a esa posibilidad de decir el presente, lo instaurado o lo normal de otra manera: “Sin duda no hay un camino seguro y único por el que ese decir alcance su verdad. Sin embargo poseemos criterios para ir en dirección del de otro modo (...) basta con ponerse en guardia contra las inercias que nos hacen decir lo que hay que decir y repetir un lugar normalizado que ocupa el lugar del pensamiento”⁹. En este pasaje puede apreciarse que Morey ya no está pensando únicamente en lo que hace Foucault; sino que está preguntándose por la posibilidad de que otros pudieran más o menos emular el estilo filosófico del pensador francés; y, bien atendido, el tono con que se responde, “basta con ponernos en guardia contra las inercias que nos hacen decir lo que hay que decir y repetir un lugar normalizado del lenguaje...”, no es muy diferente al que Nietzsche usó para caracterizar al hombre intuitivo, al artista, en este otro pasaje de *Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*: “habla en metáforas rigurosamente prohibidas o mediante

⁸ Richard Rorty, *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona, 1991. También en “Ruidos poco conocidos, Hesse y Davidson sobre la metáfora” (*Escritos Filosóficos I*, Paidós, Barcelona, p. 229), apunta Rorty: “Pero nada en existencia antes de la aparición de la metáfora es suficiente para comprender el uso metafórico. Esta es la razón por la que lo denominamos metafórico”. Este apunte del intelectual estadounidense viene precedido en el mismo escrito de estas otras afirmaciones: “Pues sólo si ya hemos puesto los usos impredecibles del lenguaje al alcance de nociones como <<domino del lenguaje>>, concebiremos que la reacción a las metáforas viene dictada por reglas, o por convenciones, o por el programa de una máquina intérprete. Sólo entonces concebiremos la pregunta ¿Cómo operan las metáforas? como una pregunta mejor que la de ¿Cuál es la naturaleza de lo inesperado? o ¿Cómo operan las sorpresas?”.

⁹ Miguel Morey, “El estilo filosófico de Michel Foucault”, en *Foucault, Filósofo*, Op.cit.

concatenaciones conceptuales jamás oídas, para corresponder de un modo creador, aunque sólo sea mediante la destrucción y el escarnio de los antiguos límites conceptuales, a la impresión de la poderosa impresión actual”¹⁰.

Matices al margen, en los dos casos resulta evidente que el énfasis del pensar o hablar de otro modo se pone en el rechazo o destrucción de lo estable, de “lo normal” que es o deviene “normativo”. A lo más que llegamos, pues, es a una resistencia frente a lo “normal” y “normativo”, a impugnar lo que supuestamente ya se sabe y se debe pensar o decir. ¿Se podría ir más allá de esta filosofía negadora, de esta filosofía del martillo- por seguir con la evocación de Nietzsche)? Ciertamente se podría ir más allá, pero no creo que se puede señalar de antemano el camino que conduce a este más allá; no es posible proponer un método, procedimiento o sistema de reglas para plantear de otro modo los problemas o para pensar de otra manera porque éstas ya se sabrían, porque éstas serían reproducción de algo existente: *reproducción de un pensar de un cierto modo, y no de otro modo*.

Me temo, pues, que sin poder proponer ningún criterio acerca de lo que pudiera significar, en afirmativo, pensar de otra manera, el único modo coherente que se me ocurre de apoyar esa convicción de que sí es posible hacerlo, de que es viable ir más allá de la filosofía del martillo, es remitir a múltiples eventos históricos que, además de ejemplificar en su momento cierta crisis o ruptura en el modo vigente de plantear los problemas o de hablar de las cosas, consta que a su vez han devenido tradición intelectual. Ya he insinuado que Foucault pudiera ser un ejemplo del tipo, pero por supuesto no es el único; podríamos apelar a muchos más y los hay bastante plásticos, sobre todo por algún tipo de escándalo o de agitación evidente que en su momento generaron en torno suyo. De querer, podríamos recordar para empezar a una de las más atractivas e influyentes figuras de la historia de la filosofía occidental, al ateniense Sócrates, finalmente condenado a muerte por la clase política de su ciudad bajo el título acusador de “corruptor de la juventud”. Que él se percibiera a sí mismo como aquel que no sabía nada, aun suponiendo que la presunción fuera sincera, no basta para ver en el ateniense sólo a un implacable martillo, a un desestabilizador de lo normal; esto sin duda lo fue¹¹, pero también es muy probable que, además de muchas y variadas preguntas específicas y ciertas rutas de respuesta, Sócrates en general haya instaurado la *mayéutica*, ese estilo filosófico y los presupuestos de ese estilo filosófico que Platón, su inmediato heredero, nos presentó más tarde por su propia boca -por boca de Sócrates- en el *Teetetes*¹². Desde entonces, sobre decir que el estilo filosófico socrático ha atraído a no pocos filósofos y que inclusive ha resonado allende las parcelas filosóficas.

Y en este mismo terreno de la educación, específicamente en la sociología de la educación, se podría asimismo evocar el ejemplo de Pierre Bourdieu, quien en tiempos de énfasis y esperanza en el papel liberador de la escuela, hace aparecer *Los Herederos* y, más tarde, *La Reproducción*, acentuando así la contribución de la escuela en la reproducción de la estructura social y de su sistema de dominación vigente. Obviamente, el escándalo no se hizo esperar: están documentadas en diversos lugares algunas de las muchas reacciones feroces que estas obras provocaron en el momento de su emergencia, sobre todo de parte de los sectores más progresistas de la intelectualidad. El mismo Bourdieu se ha referido a éstas en más de una ocasión y, en retrospectiva, ha intentado explicar de muchas maneras el porqué de esa recepción escandalosa de su mensaje. De los argumentos que en este sentido ha ofrecido el sociólogo francés, éste me parece particularmente interesante: “la ciencia social es difícil de hacerse y de leerse, es difícil porque las categorías del pensamiento que actúan en la comunicación de los resultados son muy

¹⁰ Friedrich Nietzsche, *Verdad y mentira en sentido extramoral*, en *Sobre Verdad y mentira*, Op. cit., p. 36.

¹¹ Rafael del Águila, en su *Sócrates Furioso. El pensador y la ciudad* (Anagrama, Barcelona, 2005, p. 39), insinúa en un sentido muy amplio que, con Sócrates como uno de los principales ejemplos, “un cierto aire contracultural, a lo Diógenes, empieza a abrirse paso muy pronto en la reivindicación de lo que es un pensador”.

¹² Platón, *Teetetes*, 149 A-151 E.

frecuentemente construidas contra las categorías del pensamiento que están comprometidas en la lectura. Se le hacen al libro preguntas que él rechaza; se le encierra dentro de las alternativas que él sobrepasa”¹³. O sea, la nueva manera de pensar o de plantear los problemas, en su apertura, choca o no se deja asir por la vieja o actual manera de pensar. Pero esto no significa que después no pueda establecerse o normalizarse: hoy por hoy a nadie sorprenden aquellas tesis de Bourdieu, y muchos sociólogos de la educación, por ejemplo, gente como Michel Apple en Estados Unidos, las ha utilizado, con sus matices, casi como piedra de toque para pensar por qué sí puede ser posible romper con las inercias reproductivas desde la escuela.

Insisto en que estos dos ejemplos de un pensar de otra manera, el de Sócrates y el de Bourdieu, no son ni mucho menos los únicos y que los he elegido únicamente por su rica y documentada plasticidad. Personalmente, me sirven para apoyar mi convicción de que ha sido posible ir en otra dirección de lo “normal” y también más allá de la filosofía del martillo; y de paso para insistir en que pensar de otra manera no puede ser equiparable a algo que ya se reconozca en la tónica de un pensar bien. Si realmente hay ya algo como esto último, algo como pensar bien, y si efectivamente hay quienes lo saben hacer, buenos pensadores o pensadores competentes, este procedimiento puede ser comunicable, puede ser desarrollado en otros -en los educandos- mediante habilidades pedagógicas y didácticas. En cambio, como he tratado de insinuar, esto no puede suceder cuando se trata efectivamente de pensar de otra manera; pues pensar de otra manera, *al menos en su aspecto más radical, nos sugiere un vértigo, un lugar vacío*, el momento mismo de la creación de algo que aún no es y que, en todo caso, ha de esperar para ser o no compartido en su sentido. ¿Quiero decir entonces que la forma en que he preferido entender la actividad filosófica -como ese pensar de otra manera- queda desterrada del ámbito educativo? Para terminar esta charla me pronunciaré sobre esto.

3. Invitar a pensar de otra manera

Considero que la actividad filosófica, tal cual he querido perfilarla en esta charla, sí pudiera estar presente en todo tipo de situación educativa. Sin embargo, también creo que no podría actualizarse como algo más que esa invitación a la *resistencia frente a lo dado* que arrastra como su primer momento. Lo que intento decir es que, no me retracto de lo que he tratado de problematizar hasta aquí, rechazo que propiamente se pueda educar en pensar de otra manera (en cómo se piensa de otra manera), por más que tal cosa sea la más filosófica y la más deseable; no obstante, también me parece que sí podemos preocuparnos, preocuparnos en tanto educadores de cualquier campo disciplinal -no exclusivamente de la filosofía-, en propiciar algunas condiciones para que eso, “lo más filosófico o lo más deseable”, pueda ser viable al margen de nuestro control. Estoy afirmando, entonces, que me imagino una distinción entre, por un lado, invitar a pensar de otra manera y, por otro, lo que pudiera ser propiamente la actividad, actualidad o el hecho de pensar de otra manera; esto último escaparía del control educativo, mientras que sí estaría en las manos del educador incidir en ese modesto nivel de fertilización del terreno (para pensar de otra manera).

En este sentido considero que, en principio, podrían encauzarse las energías de un proceso educativo en provocar un fino reconocimiento del presente y en contrarrestar toda inercia dogmática o absolutista en lo que a discursos teóricos o prácticas se refiere.

Me refiero a que, si la convocatoria a pensar de otra manera finalmente se entiende como invitación a ir más allá o en otra dirección de lo que “ya se sabe” o “debe saberse”, primero ha de entenderse profundamente cómo es que opera esto: es allí también donde puede estar la clave

¹³ Pierre Bourdieu, “Entrevista sobre la educación”, en *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2000, p. 157.

para desarticular cualquier cosa instaurada que no queramos (sí es que, por alguna razón, no la queremos). En la misma frecuencia de lo que intento decir, el propio Bourdieu se expresó veinte años después de haber publicado *La Reproducción*: [Dijo] “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar”¹⁴. Para poder, pues, ir más allá o en otra dirección del presente, hay que entenderlo antes, hay que poder notarlo, ser capaz de advertir que estamos yendo más allá o en otra dirección del presente, de lo “normal”, de lo asumido como legítimo. Esto suena sencillo, pero hablo de que, como educadores, convendría que efectivamente fuéramos capaces de provocar en los educandos un análisis rico o profundo, incubador de muchas preguntas de toda índole, de la cuestión, sea cual sea, que en determinado momento esté en juego en el proceso educativo; y para ello, obviamente, tendríamos que ser capaces de semejante análisis nosotros mismos, lo cual nos implicaría saber en buena medida, en la mayor medida posible, qué es lo que se sabe y se supone “debe saberse” sobre dicha cuestión. Ya Ortega y Gasset, en sus *Ideas para una Historia de la Filosofía*, exhortaba a algo semejante a lo que estoy imaginando aquí, a una suerte de desconstrucción que habría de hacer de condición de posibilidad tanto de la apropiación de los modos usuales de pensar o de plantear las cuestiones como de la alteración de los mismos: “Para adquirirlos [decía Ortega] efectivamente es necesario que los aniquilemos, que rehagamos hacia atrás el movimiento que sus inventores hicieron hacia delante”¹⁵.

Por otro lado, como medida de conjuro o de resistencia ante ese peligro siempre latente de la mera reproducción de lo establecido como legítimo, considero también sería deseable que supiéramos poner en guardia a los educandos contra todo fanatismo, contra todo dogmatismo teórico o práctico. Mientras se crea que sobre determinada cuestión hemos llegado a la última conclusión o al fin de la indagación, y que *x* cosa es la única que deben conocer o saber hacer los educandos, difícilmente será posible desarticular las inercias reproductivas, que éstos mismos (los educandos) puedan sentirse invitados a pensar de otra manera. Desde premisas educativas dogmáticas bien pueden formarse expertos en cualquier terreno disciplinal o profesional, pero más complicado será que éstos conciban siquiera la posibilidad de resistir, crear o transformar el estado de cosas vigente. No quiero afirmar que todo lo presente, lo instaurado o “normalizado”, sea despreciable o guisa de un poder perverso y que por ello hayamos de resistirlo o cambiarlo; habrá cosas que sí lo sean y cosas que no, y esto finalmente dependerá de posiciones y criterios; pero sí me parece que de entrada la educación no tendría que cerrarle puertas a los ensayos alternativos, a las tentativas de ir más allá o en otra dirección de lo que por descontado se sabe, se hace, se tiene o se nos exige.

Ciertamente, así como no dispongo de recetas específicas para pensar de otra manera, de momento tampoco tengo algo más que estas señales o pautas para llevar a cabo esa suerte de *invocación del vértigo*, equivalente a la invitación a no conformarse con lo dado. La diferencia es que, según lo que he tratado de argumentar, lo primero, educar en pensar de otra manera, lo considero inviable, mientras que lo segundo, invitar o provocar a pensar de otra manera, sí me parece que pudiera estar al alcance de una intención y de una planeación educativa (institucional, curricular o pedagógica). Añado nada más que me imagino que este tipo de intención y de invitación, aunque tenga predominantemente un cariz negativo, el de un *no obstaculizar* o *no desanimar los procesos de creación*, exige mucha más responsabilidad de la requerida cuando simplemente se educa para “ser erudito”, “ser competente” o para “saber pensar o hacer” algo, pues en el mejor de los casos cualquier cosa de éstas no pasa de ser *un* momento, quizá ese momento de reconocimiento del presente, de la invitación a pensar de otra manera.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 160.

¹⁵ Ortega y Gasset, *Ideas para una historia de la filosofía*, Obras Completas, Tom. VI, Revista de Occidente, Madrid, 1964, pp. 401-402.

Por último, quisiera sólo referirme brevemente a un asunto que ha sido transversal a toda esta última parte de mi charla. He hablado de que lo más deseable sería, en primer lugar, pensar de otra manera y no sólo remedar los modos presentes de plantear y resolver los problemas, y en segundo lugar, invitar o provocar a pensar de otra manera mediante un fino reconocimiento del presente, reconocimiento si se quiere *desconstructivo*, que a su vez sea capaz de poner en guardia contra todo fanatismo o dogmatismo. Me gustaría ahora más bien decir algo acerca de una pregunta latente en mi discurso: *¿Habría alguna razón o motivo particular para invitar a pensar de otra manera? ¿Por qué sería deseable que tal cosa sucediera?* Pudiera haber muchas, como en todo asunto, pero yo al menos percibo una, y ésta, además de hallar obvias dificultades para universalizarse, es de carácter moral: no todos podemos estar seguros de vivir en “el mejor de los mundos posibles” (por usar esa célebre expresión de Leibniz con todo lo que ella conlleva); y sabemos que a muchos les sobran razones para sentirse aun en el más hiriente de los mismos. Creo que para cualquiera que se encuentre en esta situación de desamparo o de inconformidad, al menos puede ser estimable la aventura de ensayar mundos alternativos (discursivos o prácticos). Y aprovecho aquí para apuntar que no sé si esto mismo fue lo que ultimadamente llevó a Foucault a seleccionar esos objetos de sus análisis históricos, pues más de una vez declaró que lo común a todos ellos era arrastrar un catálogo de sufrimientos de mucha gente.

Obviamente esta razón para invitar a pensar de otra manera, el que muchos no puedan sentirse en “el mejor de los mundos posibles”, encuentra dificultades para universalizarse; las encuentra naturalmente porque también a muchos les conviene la reproducción de lo mismo, de los saberes, estructuras o mecanismos de poder vigentes. Pero esa razón que, me parece, sí pudiera ser compartida por todos los inconformes, y por solidarios con los inconformes, la percibo como la única alternativa a la resignación o a la “forzada complacencia” con aquello que no se quiera del estado de cosas vigente. Es cierto que nada puede asegurar que de un pensar de otra manera emerja algo mejor, mejor para los inconformes con el presente o para los solidarios con estos inconformes; muchas atrocidades históricas seguramente han sido o son también buenos ejemplos de un pensar de otra manera. Sin embargo, aunque esto sea innegable, tampoco pienso que ésta haya sido o sea la única cara de la moneda; y además, sin duda me parece mucho menos probable que de un afán terca y exclusivamente reproductivo, pueda estallar cualquier tipo de alternativa. No sé si en este sentido convendría examinar con mayor cuidado el potencial de algunas modas educativas de nuestros días.